Rentrée 2015

ENCADRER DES RECHERCHES ? OUI, ÇA S'APPREND

Mode d'emploi

Il y a treize ans, j'écrivais ce qui suit pour mon HdR (habilitation à diriger les recherches) sur ce thème de l'encadrement de recherches. La mastérisation résultant du processus européen de Bologne est passée par là, et les diplômes de Master (recherche et pro – qui vont être fusionnés) comportent tous maintenant une recherche – avec si possible un stage – et un mémoire. Les étudiants concernés ont donc changé car…

1) ils doivent composer et rédiger un mémoire de recherche même s'ils n'en ont pas envie, y compris les futurs enseignants FLM dans le système scolaire français ;

2) comme ils sont nombreux, ils vont parfois être encadrés par des enseignants qui, eux-mêmes, n'ont jamais fait de recherche ni rédigé le moindre mémoire (ce qui signifie pas qu'ils sont stupides ! mais l'encadrement de recherche, ça s'apprend) ;

3) et enfin, ces étudiants ne saisissent pas bien ce qu'on attend d'eux. Ni pourquoi ils devraient passer par des procédures compliquées (« prise de tête » disent-ils), alors qu'ils ont devant eux de belles évidences… Vous l'aurez compris, ils sont mal partis.

Revenons donc sur cette question importante de l'encadrement de recherche, et aussi, de ce fait, sur le mémoire de recherche. Ce sera notre thème de l'année. Pour commencer, je vais vous proposer le chapitre que j'avais écrit il y a treize ans dans ma note de synthèse d'HdR. Puis, je détaillerai au fil de l'année tout ce qui a changé en treize ans, avec la mastérisation, et l'évolution des publics étudiants.

I – La réflexion sur la formation à la recherche et l'encadrement en 2002

(Extraits des Chapitre 7 + 8 de l'HdR)

Sommaire :

I – Recherche et formation des enseignants
II – Formation à la recherche et encadrement
III – De la direction de recherches

I. RECHERCHE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les apports d'une « pédagogie dialoguée » [1] *en formation*

Je vais montrer ici comment une « pédagogie dialoguée » se préoccupe de l'apprenant tel qu'il est, ses productions, ses motivations et de l'enseignant tout en se situant dans l'univers théorique de la didactique et de la linguistique.

Comment concilier les aspects linguistiques de l'apprentissage avec l'apprenant en tant que sujet parlant ? Tel est le débat théorique en arrière-plan de la formation continuée des enseignants. La méthode communicative incite les enseignants à chercher du côté des motivations et des centres d'intérêt de l'apprenant : par le choix de supports journalistiques et de thèmes actuels pour des activités, même grammaticales, à tonalité ludique, car pour

[1] BACHELARD, Gaston, *Le rationalisme appliquée*, P.U.F., Paris, 1953, p. 23.

apprendre à manier la langue, il faut l'employer. Et, comme le montrent les programmes, l'offre de formation continuée, en France ou dans les institutions françaises à l'étranger et les enseignants d'universités des départements de français, se trouve placée dans le même débat, sous les mêmes auspices.

Parmi les différentes expériences d'intervention dans cette offre de formation, j'en choisi une, à l'université de Varsovie, comme représentative des autres car unissant des traits contrastés : le rapport à la théorie préalablement apprise d'une part, le souci didactique à travers la prise en compte de l'apprenant réel, d'autre part.

L'objectif de la formation[2] était de réinsérer l'apprenant (et aussi le professeur polonais) dans son apprentissage alors que la langue française, pétrifiée en sa grammaire et ses théories didactiques l'en avait exclu, du moins le sentait-il ainsi.

Fallait-il ou non revenir à Corder (1967) pour se demander ce « que signifient les erreurs des apprenants ?»[3]. Erreur de compétence, erreur de performance, le débat était fort parmi les enseignants polonais, que leurs études de philologie romane avaient rendus grands lecteurs de Hymes, Krashen, Corder, Galisson et bien entendu Saussure et Benveniste. Dans tous les cas, l'erreur restait… une erreur, à corriger le plus vite et le mieux possible. Nous avions tous déjà analysé le vécu des locuteurs polonais apprenant le français dans les termes de l'analyse contrastive : par exemple, l'article (en particulier partitif et/ou contracté) est difficile parce que la langue polonaise n'en comporte pas.

Quelques points essentiels ont été découverts et intégrés à travers ces activités rapportées aux débats d'idées de chaque jour : une vision et une pratique de « la grammaire comme positive et non punitive » ; et la part d'affirmation identitaire (pas toujours consciente) dans l'erreur des apprenants. Ainsi, par exemple, l'emploi de l'imparfait au lieu du passé composé – erreur – a-il pour l'apprenant, par analogie avec sa langue polonaise, une valeur d'expression de soi, de son ressenti : « il pleuvait tout le dimanche », dit pour « il a plu tout le dimanche » exprime l'ennui, la longueur triste de ce dimanche.

Au lieu de stigmatiser l'erreur, une autre pratique consiste à chercher et faire rechercher par quel effet de style cette tristesse du dimanche peut être rendue en français : ajout d'une locution adverbiale, d'un adjectif, d'un complément de temps ? Changement du verbe pour un autre verbe ? Le travail sur la langue pour s'exprimer soi rend à l'apprenant sa liberté d'être. Pour des jeunes collégiens, le professeur peut proposer la recherche de slogans publicitaires en français.

Ce travail de formation des enseignants, mutuellement productif, est rapporté dans un article de 2000, « La grammaire : une vision positive ou punitive ? »[4]. En arrière-plan de cet article se tient une position théorique dans laquelle le sujet parlant est central, et donc aussi la question de son rapport au langage et aux langues, maternelle, étrangère. Ce rapport est un rapport à soi, image, identité, permanence et un rapport au savoir.

Ces rapports ne peuvent être passés sous silence dans la formation continuée des

---

[2] L'université de Varsovie, par le biais de l'Ambassade de France, m'avait ainsi demandé de préparer pour l'automne 1998 une formation des enseignants de français de nature à rénover l'enseignement de la grammaire, jugé trop rébarbatif et de surcroît peu productif. Les études de philologie romane, cursus de base des enseignants polonais de français, sont plutôt académiques : j'avais pu m'en rendre compte dans les années quatre vingt, lorsque, chaque été, missionnée par le Ministère des Affaires étrangères – sous-direction de la politique linguistique, je contribuais à la formation des étudiants de cinquième année de philologie romane en didactique, français oral, littérature et civilisation. Quinze ans après, la situation était-elle la même ? Oui, les étudiants que j'avais connus étaient devenus enseignants, mais leurs élèves supportaient mal l'enseignement fondé sur la grammaire de la langue étrangère – le français.

[3] CORDER, Pit, « *The Significance of Learners' Errors* », in *International Review of Applied Linguistics* : V/4 : 161-170 ; traduction française dans la revue Langages, n° 57, 1980 : 9-15 (que signifient les erreurs des apprenants ?)

[4] In revue *Le Français dans le Monde*, n° 312, oct-nov 2000, p. 43-44-45 et 49-50.

enseignants. Ils s'expriment souvent, comme on va le voir, en termes d'apports théoriques (souhaitables ou non) dans une formation continuée d'enseignants. Ces apports doivent-ils se prolonger en recherche, ou la formation continuée des enseignants est-elle à focaliser sur les adaptations de la pratique ? Les avis sont variés : pour les uns, s'intéresser seulement à la pratique, c'est, de ce fait, la limiter et limiter l'ouverture des enseignants au monde intellectuel (en particulier les théories qui sous-tendent leurs pratiques, le questionnement sur l'origine de leurs représentations) ; pour d'autres, c'est rejeter les questions non directement utiles, être vraiment efficace.

Formation (continue) des enseignants et théorie(s) : sur les bases d'un rapport à soi, au langage et au savoir

Plusieurs années d'expérience de formation des enseignants de F.L.E., français et étrangers, mais surtout étrangers, au C.I.E.P., Centre international d'études pédagogiques, m'ont appris que la formation des enseignants implique autant le formateur que les enseignants concernés. La légitimité de celui-ci provient en effet de sa pratique mais surtout de sa capacité à la théoriser et/ou à la relier à la théorie, celle-ci étant reconnue par une certification universitaire, un poste. Cette légitimité, comment les enseignants pourraient-ils ne pas souhaiter se l'approprier ?

En effet, dans nombre de pays, la formation à l'enseignement d'une langue prend sa source dans la langue elle-même, sa grammaire, sa littérature d'une part, et d'autre part dans la théorie linguistique et didactique. C'est pourquoi la demande des enseignants en formation continuée comporte quasiment toujours un volet de théorie ; mais que celle-ci devienne trop présente dans la formation elle-même, et en particulier qu'elle ne soit pas reliée aux activités d'enseignement, alors elle est jugée stérile. La demande de l'institution, elle, est souvent bien plus pragmatique : que les enseignants apprennent à se servir du multimédia ; qu'ils se familiarisent avec telle nouvelle méthode, etc.

Entre ces deux pôles, enseignant / institution, le formateur de formateurs n'a pas à choisir, mais à construire. Alors, la théorie vient prendre sa place de source et finalité dans la présentation d'activités de classe ou l'animation de groupes élaborant de telles activités. Elle se place avant la pratique, mais aussi à son horizon, en tant que théorisation. Par exemple, à partir de plusieurs stages de formation sur « les approches culturelles en F.L.E. », j'ai élaboré la mise en forme d'une dynamique de classe, incluant les premiers contacts élèves / enseignant dans une reconnaissance mutuelle, le cadre du cours, sa progression, autour de la notion de « sémio-didactique » (article cité supra) déclinée en trois temps : la connaissance de soi ; la reconnaissance de l'autre ; le dialogue et l'action commune.

La source de cette approche est le sujet parlant et sa finalité est qu'il s'exprime et apprenne, dans l'univers institutionnel où il est placé, comme cela a été montré dans la thèse : analyser le langage de l'institution, c'est se mettre ne position de saisir ce qui est permis et interdit, ce qui, entre les deux, compte tenu des conditions concrètes, est possible. Mais, et c'est l'envers de la centration sur le sujet, les conflits (par exemple entre langues, savoirs, univers culturels, cf. supra chap. 3) se trouvent renvoyés au sujet lui-même : là encore, la mise en pratique d'une sémio-didactique est essentielle pour qu'ils se disent, ou soient représentés de façon analogique (cf. ci-dessus à propos de la syntaxe en Algérie). Là, le rapport du sujet à lui-même, au langage et au savoir devient central : il ne peut pas s'absenter, puisqu'il est convié (voire convoqué) à exister.

Le rapport au savoir (Beillerot, 2000 : 51) est « le processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social », ou, plus concrètement dit « le récit, le

discours par lequel le sujet organise de multiples unités de savoir »[5]. Ce rapport-là est inscrit dans un rapport à soi en tant qu'être de langage, être venu d'une lignée, né quelque part ; théorisé, il est utile pour comprendre, par exemple, pourquoi des apprenants ne veulent ou ne peuvent pas savoir : parce que ça fait mal, parce que ça déstabilise. En matière de langue étrangère, alors, il faut que la langue apprise ne soit pas perçue et vécue comme menaçant l'identité du sujet et de son groupe.

En bref, les supports théoriques nécessaires à la formation des enseignants me semblent être les suivants :

- un rapport à soi, sujet parlant, équilibré, si besoin est, par un travail personnel de psycho- et socio-linguistique ; il est certain qu'avec les notions de traumatisme linguistique, de biographie langagière, nous nous plaçons aux marges des Sciences du Langage – mais est-ce une raison pour fuir, si ce travail est nécessaire ? Je ne suis pas la seule à en avoir montré l'utilité[6].
- un savoir sur plusieurs langues (origine, formation, caractéristiques) et sur les grands textes, littéraires ou sacrés, écrits dans ces langues ;
- un savoir et une réflexion sur les contacts de langues et contacts de cultures ;
- un savoir et des outils sémiotiques et linguistiques (analyses de représentations, analyse de textes) pour pouvoir décrypter un contexte culturel, s'y situer et situer son action dans une politique linguistique bien repérée ;
- une culture générale minimum sur les dimensions juridiques, économiques, historiques et sociales du pays d'origine, et du pays d'accueil, ou d'un autre pays, ainsi que d'au moins une grande civilisation non-européenne.

Ces savoirs permettent à l'enseignant de se doter d'une perception multi-dimensionnelle des interactions dans la classe et de leur valeur. Mais la recherche en général contribue-t-elle à cette amélioration de la compréhension des situations de classe de nature à contribuer à la formation continuée des enseignants ?

Recherche et formation des enseignants

La recherche est une activité caractérisée par une position dans le monde et relativement à une ou des disciplines, un objet d'étude, des méthodes. Elle correspond à un besoin de connaître et de comprendre le monde ; elle ne consiste pas seulement en lectures, elle est action organisatrice, mise en place d'un dispositif d'observation et de recueil de données.

Elle est ancrée d'une part dans le social par la reconnaissance dont elle a besoin pour exister, être validée, par les positions qu'elle peut procurer, d'autre part dans le rapport à soi du sujet, et dans sa représentation de ce qu'est la recherche et lui dans la recherche. A cet égard, les représentations nées de la physique et des plus grands savants sont encore prégnantes.

L'allocution prononcée par Einstein[7] en 1918 en l'honneur de Max Planck est

---

[5] BEILLEROT, Jacky, *Le rapport au savoir*, in MOSCONI , Nicole, BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 2000.

[6] Voir par exemple, FORGES, Germaine (dir.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier érudition, Paris, 1995. Les aspects socio-affectifs, psycho-linguistiques y sont largement traités, et pas seulement pour l'apprenant, pour l'enseignant aussi.

[7] EINSTEIN, Albert, *Motiv des Forschens*, qu'on peut traduire par *Motif* ou *Motivation à la recherche ;* remarquons que ce titre a été traduit incorrectement en *Principe de la recherche,* - volonté d'éliminer toute trace de psychologie du sujet ?- dans *Comment je vois le monde,* Albert Einstein, *Flammarion, Paris, 1979*. La citation est extraite de l'annexe finale constituée par la traduction citée. En voici un extrait plus long : « Le Temple de la science est une construction à mille faces.... Qu'est-ce qui les [= les chercheurs] a conduits au Temple ? La réponse n'est pas facile à donner et ne peut certainement pas s'appliquer uniformément ? Pour commencer, je crois avec Schopenhauer que l'un des motifs les plus forts qui mènent les hommes à l'art et à la

révélatrice de ces représentations : « Le Temple de la science est une construction à mille faces.... Qu'est-ce qui les [= les chercheurs] a conduits au Temple ? (…) je crois…que l'un des motifs les plus forts qui mènent les hommes à l'art et à la science, c'est la fuite loin de la vie quotidienne, avec sa pénible dureté et sa morne misère, et celle devant l'enchaînement à ses propres désirs changeants »

Voilà de quoi comprendre pourquoi, selon certains, la recherche détournerait les enseignants de leur activité : elle serait une fuite hors du quotidien. D'autres cependant, conviennent que faire de la recherche assurerait des assises théoriques aux enseignants. Mais faire de la recherche prend du temps, de l'énergie, de la disponibilité à autrui, dont les apprenants.

L'utilité de la recherche est admise en formation initiale des enseignants : pour apprendre à utiliser les résultats de la recherche tout au long de sa vie professionnelle, comme moyen d'élaborer des pratiques d'enseignement plus rationnelles et même comme démystification de la recherche[8].

En revanche, l'initiation à la recherche en formation continuée d'enseignants de français langue étrangère de nationalités variées se révèle plus délicate : d'abord parce que les normes académiques se sont pas les mêmes dans tous les pays ; ensuite parce que la culture initiale des enseignants est différente et de niveau varié, parfois hétérogène. Par ailleurs l'initiation à la recherche ne peut guère se faire dans un cadre de stage intensif, peu propice au lectures et réflexions, comme au recul indispensable. Enfin, les adultes enseignants venus en formation continuée sont sans doute disposés à se remettre en cause dans leurs pratiques, mais non à bouleverser tout un équilibre, sauf exceptions.

Ce qui se remarque souvent est le besoin, personnel et/ou professionnel d'une certification de type Mention F.L.E. de Licence ou Maîtrise F.L.E.

La recherche en formation continuée des enseignants de F.L.E. résulte la plupart du temps d'un choix personnellement assumé et n'occupe pas une place institutionnellement définie, même si c'est là une de ses ambitions. De ce point de vue, la différence est grande avec les Sciences de l'Education, où la plupart des étudiants-chercheurs sont des enseignants déjà engagés dans la vie active.

Il apparaît difficile de savoir précisément ce qu'apporte la pratique de la recherche à l'enseignant, et à son enseignement. Il est possible mais non certain qu'il y ait une relation avec l'objet de la recherche : est-il ou non relié à la pratique d'enseignement ? Plus précisément : est-il compatible avec elle dans sa logique ? Un objet de recherche qui fuirait par trop le réel social serait sans doute néfaste à l'enseignement. Mais là encore l'affirmation doit être nuancée : si cette recherche rend l'enseignant plus heureux, alors les apprenants en seront bénéficiaires, d'une manière ou d'une autre.

Bilan : la recherche et l'enseignement, un rapport personnel théorie / pratique

---

science, c'est la fuite loin de la vie quotidienne, avec sa pénible dureté et sa morne misère, et celle devant l'enchaînement à ses propres désirs changeants. (...) A côté de ce motif négatif, il en existe un de positif : l'homme cherche à se former, d'une manière qui lui convienne, une image du monde simplifiée et claire, et à surmonter ainsi le monde de l'expérience en s'efforçant de le renforcer dans une certaine mesure par cette image. C'est ce que font le peintre, le poète, le philosophe spéculatif, le physicien, chacun à sa manière. Dans cette image et sa formation, il place le centre de gravité de sa vie émotionnelle, pour atteindre la paix et la sérénité qu'il ne peut trouver dans les limites étroites des tourbillons de l'expérience personnelle. (...) L'état de sentiment qui rend capable de telles performances ressemble à l'état d'âme d'un religieux ou d'un amant : sa persévérance quotidienne ne provient pas d'une décision délibérée, mais elle exprime une nécessité immédiate ».

[8] Colloque (Actes de), *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, INRP, 1991. Le colloque s'est déroulé les 25-26-27 octobre 1990 à l'INRP, co-organisé par l'AECSE (association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, l'ARCUFEF (assemblée des responsables des centres universitaires de formation des enseignants et des formateurs) et le C2F-CNAM (Centre de formation des formateur, Conservatoire national des Arts et métiers).

J'ai commencé ma vie de chercheur et également ma vie professionnelle en montrant l'importance des contextes et des représentations. Puis je les ai présentés, c'est-à-dire socialisés, en les articulant dans une théorie qui puissent en rendre compte sans exclure le sujet parlant : décrire des contextes, c'est d'abord sélectionner des catégories de données (ce qui touche à l'institution, au permis et à l'interdit et à la hiérarchie des normes / ce qui peut faire entendre la parole du sujet parlant et expliquer ses pratiques et représentations), puis les articuler entre elles. C'est ensuite, les réinsérer dans une configuration qui peut être transversale à plusieurs contextes.

Présenter, rendre présents des contextes et des configurations, c'est aussi rendre présents les conflits de normes vécus par les élèves et souvent par les enseignants eux-mêmes, en résonance avec une histoire oubliée ; enfin, c'est en tirer des leçons pour enseigner avec l'apport de toutes ces données,

Est-il possible pour autant de généraliser en disant que la recherche est bonne pour enseigner, sans doute pas : pour apprendre à enseigner, il est nécessaire de se confronter, à ses modes d'apprentissage et son rapport au savoir ; mais pour continuer à enseigner, tout dépend de votre appétence personnelle et aussi des apprenants auxquels vous êtes confronté. S'il s'agit étudiants, alors la question des rapports enseignement et recherche se pose dans d'autres termes.

*

L'intérêt de la formation par la recherche a été abordé par le biais de la formation universitaire des enseignants de Français langue étrangère. Cette formation est aussi une formation à la recherche, puisqu'elle vise à la rédaction du premier mémoire d'un étudiant, parfois le seul et parfois non. Il faut maintenant extrapoler et généraliser à d'autres initiations à la recherche, Maîtrise, D.E.A., D.E.S.S., thèse, et à l'encadrement de ces recherches. Puis aborder la question des perspectives de recherches.

II. FORMATION A LA RECHERCHE ET ENCADREMENT

Comment devient-on chercheur ? En s'appliquant à une recherche, d'une part mais aussi en trouvant qui vous lira et à qui parler dans la communauté scientifique. De ce point de vue, la recherche ne va pas sans une relation d'altérité qui est aussi relation d'autorité consentie : là, il faut convier Bakhtine (1929 / 1977 : 40) pour rappeler « quelle influence puissante exerce l'organisation hiérarchisée des rapports sociaux sur les formes de l'énonciation »[9], et nous ajouterons quelque que soient ces formes, y compris celles dans lesquelles nous sommes engagés.

De ces passages à et dans la recherche, nous allons aborder quelques étapes, aujourd'hui davantage prises en charge par l'université qu'hier.

De l'état d'étudiant à l'état d'étudiant-chercheur

Les modules d'initiation à la recherche que j'ai eus à concevoir et animer en Maîtrise (1994-1999) comme les séminaires spécifiques en D.E.A. (1993-94) ou D.E.S.S. (2000-2001) ont mis l'accent sur plusieurs difficultés déjà repérées (cf. supra, introduction), qui peuvent être rattachées à un rapport au langage (et aux signes en général) inscrit dans une socialisation, un rapport au savoir et à l'agir et un rapport à la construction de soi, ces trois rapports étant intriqués.

1) Au-delà de l'écoute des cours et de la prise de notes, *la lecture personnelle* permet (ou devrait permettre) à chaque étudiant de parcourir les champs de la théorie pour y repérer ce qui va éveiller son attention, ou ce qui est de nature à nourrir la recherche sur un objet qu'il

[9] BAKHTINE, Mikhaïl, *Le marxisme et la philosophie du langage*, traduit du russe (première édition, 1929), éditions de Minuit, Paris, 1977.

entrevoit déjà. Il faut, dit Nouvel (2000 : 9, 46, 52) « porter sur son sujet une attention passionnée » car « la science est l'art de placer le regard dans la direction de ce qui donne à comprendre », afin d'apprendre à « distinguer un fait de son interprétation » et de « trouver la question qu'il convient de poser »[10].

Mais pour cela, l'étudiant - comme le chercheur du reste - gagne à se trouver en situation de liberté (cf. note ci-dessus) ; or trop souvent – logique universitaire et sociale – l'inscription à un diplôme incluant un mémoire est dissociée de celui-ci et la découverte parfois tardive de sa nécessité devient un pensum, les lectures également. L'étudiant les aimerait parfois obligatoires ; quelques-unes le sont, et le directeur de recherche les conseille ; mais la lecture, comme recherche de sens assise sur la conscience et la confiance qu'il y a des réponses qui vous concernent dans les livres, la lecture, elle, demeure une activité personnelle dépendante d'un rapport au langage préalable.

C'est pourquoi un des premiers travaux qui peuvent être demandés dans un module d'initiation à la recherche est la mise au jour par l'étudiant de son propre itinéraire de lecture : un appui utile peut être pris sur les itinéraires publiés par des chercheurs confirmés en Sciences humaines, tel celui de Porcher[11]. Il peut être utile aussi de montrer les origines, souvent concrètes, d'enfance, de l'intérêt d'un savant pour son questionnement, tel Saussure[12] ; alors l'objet de recherche apparaît bien vivant.

2) Une fois que le point est fait sur la lecture, chaque étudiant a à se poser *la question de l'objet de recherche* propre : quel est-il ou quel peut-il être ? D'abord, dans quel champ est-il situé, à quelle discipline peut-il se rattacher ? La question peut être aussi : quel champ m'intéresse ? Du point de vue de quelle discipline ?

Répondre à ces questions, c'est se donner la possibilité de se situer et aussi d'exister en tant qu'auteur. Et peu importe que cet auteur dise « je » ou « nous » ; de toutes façons, son questionnement se forme dans un cadre préexistant. Un travail utile à la recherche peut être alors d'apprendre à poser une problématique, par exemple : comment passer de la description d'un contexte à la problématisation (c'est-à-dire la mise en vue et en état de traitement des données), à la formulation d'une question assumant les termes souvent antagonistes de ce contexte, en dévoilant la dynamique et, dans le même mouvement, reliant ces termes à d'autres par un processus de mise en abstraction (travail effectué dès 1993 avec des étudiants de D.E.A. dans mon séminaire « les contextes culturels dans les apprentissages », université Paris-III).

Une autre manière de déclencher le processus de recherche peut être de travailler sur la définition d'une discipline, définition personnelle de l'étudiant, ensuite confrontée à une définition extérieure[13]. Dans tous les cas, il s'agit de convier l'étudiant à une démarche de

---

[10] NOUVEL, Pascal, *L'art d'aimer la science,* P.U.F., Paris, 2000. A propos de liberté : cet auteur remarque que « parmi les trois équipes [engagées dans la résolution du problème de la structure de l'ADN], la seule pour laquelle l'élucidation de la structure de l'ADN ne constitue pas une part officielle de son programme de recherche »… est celle qui a trouvé et a pu, la première, modéliser la double hélice ADN, équipe de J.A. Watson et Crick F. (p. 50).

[11] PORCHER, Louis, *Les compagnons de la lecture (itinéraire de lecture),* in revue Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994. A noter, la même revue publie aussi des itinéraires de recherche, le plus souvent de sociologues de l'éducation, de spécialistes de sciences de l'éducation et parfois du langage (Elisabeth Bautier, par exemple).

[12] SAUSSURE explique que "L'idée qu'on pouvait, à l'aide de quelques syllabes sanscrites... retrouver la vie des peuples disparus m'enflammait d'un enthousiasme sans pareil en sa naïveté ; et je n'ai pas de souvenir plus exquis ou plus vrais de jouissance linguistique que ceux qui me viennent encore aujourd'hui par bouffées de cette lecture d'enfance" (rapporté in Cahiers Ferdinand de Saussure, n°17 p. 16), à propos du livre (sur les Origines indoeuropéennes) d'Adolphe Pictet, un linguiste voisin de ses parents chez qui il se rendait fréquemment et qu'il écoutait avec ferveur lorsqu'il avait une dizaine d'années.

[13] Par exemple celle-ci : « il y a discipline lorsqu'il y a convergence des critères suivants : il existe une dénomination de la discipline revendiquée par une communauté savante et devenue d'usage commun ; 2) il

questionnement personnel, et cela même s'il n'est pas destiné à devenir un chercheur.

3) En effet, l'initiation à la recherche va jusqu'à *l'écriture de recherche* : celui-ci assume personnellement des choix, une méthode, des travaux, parfois des erreurs, il élabore de la rationalité et de l'objectivité dans un acte singulier qu'on peut dire créateur en ce que, dit Bril (1973 : 21), il « traduit la propriété qu'a l'homme et seulement l'homme de dépasser consciemment, réflexivement, la relation biologique nécessaire avec l'environnement »[14]. Par là, il est « général, comme tout acte vital,… il est en même temps unique, car fondamentalement individuel ».

Comment préparer à cet aspect de la recherche ? Et même, est-il possible de le faire ? Ce moment de l'initiation à la recherche est en effet un moment de vérité : soit l'étudiant peut être au monde par le travail intellectuel, soit il lui faut trouver ailleurs un autre mode de positionnement de soi dans le monde. Ce moment de vérité est celui de l'écriture ; dans un module d'initiation à la recherche, le travail proposé peut être l'exposé des motivations et leur lien avec un champ de recherche, des auteurs, un appareil théorique.

Etudiant-chercheur et pré-professionnel : le mémoire de D.E.S.S., le mémoire de Maîtrise F.L.E.

Parfois, les mémoires pré-professionnels sont juste des rapports de stage ; il faut, dans un tel rapport, exposer avec clarté, selon un plan, se situer dans un organigramme, relater un vécu et en tirer des enseignements ; c'est le cas, par exemple, pour les mémoires de stage des I.U.P., Instituts universitaires professionnalisés, à l'intérieur d'un desquels j'ai eu à suivre de tels mémoires[15].

En Maîtrise de Français Langue étrangère, le mémoire est envisagé de façon large par les textes : « la maîtrise de français langue étrangère comporte un stage d'au moins quatre semaines, donnant lieu à un mémoire et à une soutenance »[16]. Les enseignants chargés de présenter les dossiers de demande d'habilitation du diplôme au Ministère ont à préciser leurs vues. Pour le diplôme créé à l'université d'Artois, j'ai assigné au mémoire de Maîtrise les fonctions de : 1) rendre compte du stage ; 2) développer un aspect théorique de Didactique et Linguistique en rapport avec le stage effectué. L'argument en faveur d'un tel choix est qu'un mémoire solide est le meilleur moyen de valoriser le diplôme et, pour l'étudiant, de se préparer éventuellement à postuler pour un D.E.A. [aujourd'hui Master 2 recherche].

Ainsi ai-je eu à encadrer des étudiants engagés dans de tels mémoires ; ceux-ci y avaient déjà été préparés par le travail de journal d'apprentissage en Licence, avaient continué en Maîtrise avec le module d'initiation à la recherche (cf. supra). Mais l'encadrement est un travail différent de l'initiation à la recherche : cette fois-ci, l'étudiant est seul avec sa recherche. Généralement le travail de composition et d'écriture du mémoire se déroule après le stage, c'est-à-dire après l'année universitaire, ou dans le deuxième semestre.

Les difficultés du guidage de chaque étudiant peuvent se classer ainsi :
- le repérage de ses centres d'intérêt et de ses capacités ;
- un savoir comment le dire (avec force ou doigté) selon la personne en cause ;
- une position personnelle de nature à placer l'étudiant lui-même dans la position juste pour comprendre : ne pas être trop proche, auquel cas l'étudiant ne pourrait être autonome, mais ne

---

existe un consensus relatif sur le fait qu'une série d'objets d'étude est du ressort plus spécifique de la discipline ; 3) il existe des institutions d'enseignement et de recherche assurées de la durée, notamment au moyen de procédures de recrutement et reçues comme scientifiquement légitimes ; 4) il existe des supports propres de diffusion et de discussion des résultats de recherche (colloques, revues, collections d'ouvrages). Cette suite de critères, classiques, n'est pas limitative», Pierre FAVRE, *Naissance de la science politique en France, 1870-1914*, éditions Fayard, Paris, 1989 : 9.

[14] BRIL, Jacques, *L'invention comme phénomène anthropologique*, éditions Kincksieck, Paris, 1973.

[15] A l'I.U.P. « Patrimoine et Tourisme » de l'Université d'Artois, de 1995 à 1998.

[16] Arrêtés du 9 février 1993, puis du 30 avril 19997 et enfin du 30 mai 2000.

pas non plus être à trop grande distance.

En D.E.S.S.[17] [aujourd'hui Master 2 pro] la question du mémoire se pose à peu près dans les mêmes termes ; mais les étudiants de D.E.S.S. viennent parfois d'horizons disciplinaires, et parfois aussi, de métiers variés. Ainsi, le D.E.S.S. dont j'ai l'expérience accueillait-il des étudiants venus de gestion, de droit, d'économie, de sciences de l'éducation, de sciences du langage. D'où des difficultés complémentaires aux précédentes pour l'encadrement des mémoires, reflet de celles affrontées par les étudiants.

La première de ces difficultés est l'élaboration d'une culture générale cohérente : cela se fait lors des séminaires, par l'apport bibliographique et la mise en relation systématique des contenus que vous, enseignant, apportez avec l'ensemble de l'expérience de chaque étudiant. Cela se fait aussi avec les autres enseignants engagés dans l'encadrement du diplôme.

Une seconde difficulté spécifique au D.E.S.S. est la mise en relation de la sphère professionnelle et de la sphère conceptuelle. Le partage n'est évidemment pas entre l'origine des enseignants (monde professionnel, monde universitaire) ; c'est plutôt une question de point de vue, en terme de rapport au champ scientifique et intellectuel, et de position par rapport à l'intervention sociale.

Certes, toute discipline se définit en terme de point de vue préalable. Saussure dit ainsi : « ailleurs, il y a des choses, des objets donnés, que l'on est libre de considérer ensuite à différents points de vue. Ici [i.e. en linguistique], il y a d'abord des points de vue, justes ou faux, mais uniquement des points de vue, à l'aide desquels on *crée* secondairement des choses »[18].

Mais, dans le cas qui nous occupe ici, il y a plus, car le point de vue entraîne une position dans le monde : « le monde de l'homme… d'emblée… est un objet face auquel il se choisit un point de vue » (Bril, 1973, op. c. : 73) ; l'articulation entre recherche et intervention est de ce fait à penser, en relation avec la position propre de l'étudiant. D'où la nécessité d'un questionnement personnel sur : sa position sociale de départ et ses espérances pratiques, son insertion réelle dans le monde social et professionnel telle que vue de l'extérieur, ses motivations de D.E.S.S., son rapport au savoir (langage, idées, processus d'apprentissage).

L'ensemble de ces difficultés apparaît aussi, dans le guidage de thèse.

La thèse de doctorat

La thèse est un travail qui, de façon institutionnalisée, met en relation un étudiant-chercheur, avec un ou plusieurs directeurs de recherche, eux aussi pouvant provenir d'institutions universitaires diverses (cas des co-tutelles de thèse) comme avec d'autres doctorants et d'autres chercheurs dans le cadre de séminaires.

Dans ce dispositif de thèse, en tant que maître de conférences, j'ai, pour le moment, seulement eu à assurer le guidage de quelques étudiants-chercheurs, toujours inscrits en thèse à l'université Paris-II : ils m'ont été particulièrement confiés par le ou les directeurs, parce que, bien qu'engagés dans des thèses en sciences de l'éducation, ils ont à travailler pour partie dans le domaine des sciences du langage.

Cette expérience en cours me montre que l'aspect de méthode est essentiel, méthode interne à chaque travail de thèse en harmonie avec sa dynamique propre ; méthode externe, c'est-à-dire conformité aux exigences académiques de conduit et de présentation d'un travail

---

[17] Je parle ici du D.E.S.S. *Distance et formation*, aujourd'hui supprimé, de l'université Paris-II, dans lequel je suis intervenue en 1999 et 2000. Ce D.E.S.S. faisait partie d'un dispositif de troisième cycle conjoint par accord interuniversitaire avec trois universités mexicaines (UPN, UNAM, U. de Cuernavaca) incluant des thèses ; d'où le fait qu'il y ait encore des thésards inscrits à Paris-II, dont j'assure pour partie le guidage.

[18] Rapporté par BENVENISTE, Emile, in *Problèmes de Linguistique générale I*, éditions Gallimard, Paris, 1966, p. 39, tiré des Cahiers Ferdinand de Saussure n° 12, 1954, p. 58.

intellectuel de recherche. Voici les principes de travail que j'ai pu dégager de mes premières expériences :

- il est utile de cerner assez vite *le profil du chercheur* qui vous est confié, son rapport à sa thèse (quelles sont ses motivations ? Son parcours préalable ?) et à la théorie (laquelle, selon quel mode, de rapport à la pratique ?).

Cependant, la position de conseil est délicate parce que l'autorité du directeur de recherche n'est acquise que par réverbération avec lui.

- Prendre *une position personnelle ferme et précise* dans l'intérêt du chercheur en thèse et qui soit perçue comme telle par lui est alors indispensable ; ce résultat est atteint grâce à des explications, des exemples, ainsi qu'une concertation forte avec le directeur de recherche lui-même.

- Enfin, il est important de *faire des suggestions et poser des questions* qui permettent que ce chercheur en thèse mène à terme son entreprise : objet précis de la recherche, à relier avec les méthodes de recueil de données et le choix du corpus, le support théorique envisagé.

Mais il est un autre aspect dont il faut dire quelques mots : la part du culturel dans la recherche. Le type de recherche européen peut apparaître comme une difficulté pour qui a jusqu'à présent obéi à des modèles forts. La demande de certains étudiants-chercheurs est alors d'un modèle analogue qui les placerait en situation de sécurité linguistique et la tentation est d'une sur-conformité aux normes académiques. Le conseil à donner est double : aller lire des recherches achevées ; commencer à écrire. Pourtant, il serait excessif de ne voir aux différences culturelles que des aspects négatifs.

Le travail de recherche met en jeu chez le chercheur un rapport à soi et au savoir, une manière d'intégrer ou non les savoirs à son expérience vécue et parfois à sa culture d'origine en tant que celle-ci est distincte de la culture dans laquelle sont faites les études. A ce titre, l'encadrement de recherche peut apparaître comme un savoir sur l'intégration des savoirs, supposant la prise en compte des acquis culturels préalables.

C'est pourquoi encadrer une recherche est, pour partie, guider une personne. C'est pourquoi aussi la formation universitaire à la recherche, puis les séminaires de recherche pré- et post-doctoraux donnent à chaque étudiant, par leur caractère collectif, l'opportunité de se confronter avec les autres dans un espace public en même temps que la possibilité de revenir à soi.

Quant à moi, la façon dont je conçois le métier d'encadrer des recherches a été certainement marquée par mes pratiques d'encadrement et de formation, en second cycle (Maîtrise F.L.E.) et en 3ème cycle, D.E.A. et D.E.S.S., ainsi que par de premières expériences de conseil en thèse.

III. DE LA DIRECTION DE RECHERCHES

Diriger des recherches, c'est s'engager dans une relation avec autrui, relation préformée institutionnellement et historiquement, du moins pour une part ; c'est approcher un champ de recherche plus ou moins familier et plus ou moins proche à l'intérieur d'une discipline dans laquelle on est soi-même situé et marqué ; c'est enfin savoir laisser libre autant que guider, et sentir quand faire l'un ou l'autre. La relation humaine a en effet pour but de permettre un regard extérieur autorisé sur le travail de recherche et d'installer une dynamique de progrès, d'élucidation dans laquelle le directeur a à tenir une position claire et stable.

Principes directeurs : guider une recherche… et un chercheur

La direction de recherche est une relation à autrui : ceci signifie que la recherche du jeune chercheur est la sienne et non la vôtre et que lui-même ne peut être confondu avec vous (même en plus jeune). Cette précaution n'est pas seulement oratoire ; elle se manifeste dans une position du directeur de recherche plutôt latérale que centrale : aux côtés du chercheur, non

dans son axe de vision et de conceptualisation.

Ceci étant dit, il reste que nombre de directions de recherche se font aussi à partir d'une position forte du directeur dans un laboratoire, un réseau, un ou des projets, où se trouve engagé le chercheur en D.E.A. ou thèse. Les attractions conceptuelles sont donc inévitables ; raison de plus pour s'être posé la question de comment y faire face ; il me semble que la place juste d'une direction de recherche est à mi-chemin entre la recherche et le refus de ces attractions ; en d'autres termes, il s'agit de permettre au chercheur de construire sa propre voie.

La voie propre du chercheur emprunte par moment des territoires familiers au directeur, territoires marqués pour lui d'enjeux personnels et professionnels, elle s'appuie tantôt sur des lectures analogues et tantôt sur des lectures différentes. En effectuer le constat est un premier pas ; évaluer ensuite ce qui manque au chercheur pour construire une recherche solide et le lui dire est le second pas. Le reste, les considérations personnelles du directeur sont inutiles et doivent être reconnues, puis repoussées. Cela peut demander une certaine force d'âme ; mais le directeur a aussi le droit de constater qu'il ne souhaite poursuivre sa direction, ce qu'il aura à expliquer au chercheur.

Les accidents de parcours font en effet partie des aléas liés à la direction de recherche : d'où la nécessité de pouvoir se dire puis dire à l'autre qu'on n'est pas la personne ad hoc pour diriger tel travail, telle personne. Diriger, c'est-à-dire guider en souplesse entre proximité et laisser faire : avertir des manques, des dangers ; mais aussi se demander si on a été entendu, et si ce n'est pas le cas, pourquoi, et comment faire autrement. Parfois, la relation humaine nécessaire à l'avancée de la recherche ne se noue pas et le forçage n'est là d'aucune utilité.

Des principes aux applications : un cheminement personnel avec des règles

Les raisons du choix d'un directeur de recherche et de l'acceptation par celui-ci de cette direction sont multiples et vont de l'opportunité - si ce n'est l'opportunisme – aux choix intellectuels voire aux goûts personnels. En être clairement conscient est un bon point de départ pour la relation forte mais raisonnée qu'est celle de recherche : cela permet que soient franchies les étapes principales menant à l'achèvement du travail de recherche.

Définir son objet de recherche, son corpus et ses méthodes est la première de ces étapes : le plus souvent l'étudiant désireux de mener une recherche vient voir un directeur potentiel en disant : "j'ai envie de travailler sur…" ; et suit un syntagme plus ou moins précis. Il me semble que là, une série de questions s'imposent : où, quand, qui, comment ? Puis une question double est à poser : pour quoi (montrer / trouver / faire)? Et pourquoi ? A la suite peut venir la question : qu'est-ce que vous entendez par "sur…" ?

En effet, avoir préalablement parlé de ses buts et de ses motivations (autant qu'il puisse les connaître à ce stade) va permettre au chercheur une première clarification de son objet de recherche, en le restreignant, en le précisant, notamment grâce à la question du corpus choisi et des méthodes de recherche qui pourraient être utiles pour traiter ce corpus.

Ceci fait, les lectures d'auteurs en relation avec l'objet choisi ont pour utilité d'aider le chercheur à *se situer*. Cela signifie que préalablement, le directeur a émis pour lui-même et, éventuellement, pour le chercheur quelques hypothèses sur les zones d'imprécision dans la définition de l'objet de recherche : plus le syntagme proposé par le chercheur est vaste et plus il faut resserrer. Le chercheur se situe en précisant son objet, il se situe aussi par rapport à des auteurs, des courants théoriques.

Formuler une problématique est la tâche qui s'impose ensuite. La problématique est pour partie esquissée dans la formulation de l'objet de recherche, il faut ensuite l'élaborer, c'est-à-dire placer l'objet de recherche (et le corpus qui le représente) sous un éclairage qui puisse casser un tant soit peu son opacité, entamer son caractère d'entier inattaquable.

Le passage est souvent délicat et demande du doigté de la part du directeur de recherche: il faut en effet mener le chercheur vers la position d'énonciation de sa

problématique ; en d'autres termes, on peut dire qu'il s'agit de socialiser en le posant dans une discipline ce que Holton (1981) appelle des themata, « ces préconceptions fondamentales stables et largement répandues »[19] ; mais il s'agit aussi de conférer à un objet de recherche la dynamique propre à le faire passer d'un état initial (la motivation, puis l'objet, les données de corpus) à un état de développement du questionnement en vue d'éléments de réponse à la problématique.

Rédiger est la dernière étape (avant la soutenance) mais elle n'est pas toujours la plus facile. Les blocages vis-à-vis de l'écriture ont déjà été exposés plus haut. On peut ajouter que, surtout lors du tout premier travail de recherche, le passage à l'écrit est parfois chargé d'affects variés qui le rendent plus compliqué que dans une approche pragmatique et distanciée.

Pour autant, se répandre en conseils sur la nécessité d'une telle approche n'est pas forcément utile si le chercheur n'y parvient pas tout seul ; il vaut mieux lui donner quelques suggestions concrètes sur les moyens de parvenir à cette approche, comme la grille de lecture d'un jury : qu'attend-on du chercheur, quels sont, un à un, les points indispensables à retrouver dans un tel texte de recherche. Alors, il apparaît que les règles propres à la communauté universitaires sont sans doute des contraintes, mais aussi des repères.

Communauté scientifique et direction de recherche

L'écrit de recherche est produit à l'intérieur d'une communauté scientifique qui lui accordera un agrément lorsqu'il sera jugé apte à venir en soutenance. Puis, éventuellement lors de publications, la recherche sera soumise à un débat plus large engageant le chercheur lui-même, mais aussi le laboratoire de rattachement, voire le directeur de recherche.

La direction de recherche se produit elle aussi à l'intérieur de la communauté scientifique. Avec les laboratoires et les projets, elle en est une dimension structurante car elle permet d'intégrer à la recherche la dimension du temps et du renouvellement des générations de chercheurs. C'est sans doute ce qui lui confère, avec la tradition, un aspect quelque peu socratique.

Mais la direction de recherche, comme la recherche, s'inscrit aussi dans un marché ouvert aux coopérations. Il n'est pas seulement question ici de postes, de financements aidés pour les recherches, mais, plus largement, des échanges de chercheurs et des contrats de recherche : ceux-ci sont de plus en plus européens et internationaux. Il s'ensuit que ni le chercheur ni le directeur de recherche ne sont seuls à agir. La connaissance des sources de financement nationales et internationales de projets de recherche est donc hautement souhaitable, ainsi que celles des modalités de dépôt d'un projet acceptable. Pour notre discipline, citons les instances européennes, de la francophonie et de l'OCDE, organisation de coopération et de développement économiques.

Ainsi, le choix de sujets de recherche s'inscrit dans une perspective socio-économique et politique : en ce moment, sont valorisés le français sur objectifs spécifiques, les classes bilingues, le français pour les locuteurs de langue française comme langue seconde en Afrique, au Maghreb. Le chercheur doit alors coordonner ses recherches avec la demande institutionnelle.

---

[19] in *L'invention scientifique*, opus cité supra., p. 22 et 27 : « ces préconceptions fondamentales, stables et largement répandues, qu'on ne peut réduire directement à l'observation ou au calcul analytique, ni les en dériver. Souvent, on les trouve à l'origine de la motivation de l'homme de science à entreprendre son œuvre et à la poursuivre, de même qu'on les retrouve à la fin, dans les produits de son travail »[19]. Il en cite quelques exemples, dont ceux « de l'évolution et la dévolution, tirés sans doute du cycle de la vie ordinaire, mais qui sont devenus des outils fondamentaux de la pensée scientifique (aussi bien pour la recherche en psychologie et sociologie que pour celle en génétique et en astrophysique) ».

printemps 2015

RECHERCHE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS : Liens, utilités ?

À l'issue de la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur des 5-8 juillet 2009, les professeurs Jean-Pierre Aubin et Georges Haddad, mathématiciens, ont rendu un rapport final intitulé *L'aventure des savoirs dans la vie académique de ce siècle*, dont j'extrais une phrase (p. 47) : « La curiosité gratuite est la condition d'un savoir utile ». Cette phrase résume ce que l'activité de recherche et d'enseignement en sciences du langage ne cesse de nous apprendre, l'importance de cette capacité d'étonnement face à ce qui pourrait sembler acquis, évident, donné, sous le sceau de tel ou tel argument d'autorité ou d'habitude. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de s'opposer systématiquement à ce qui a déjà été fait, en oubliant les nécessaires ouvertures historiques et géographiques, mais d'oser décaler son regard, ses observations, ses attentes, afin (et parfois malgré soi, car on est pressé, il y a les routines professionnelles) de ne pas prendre ce qui est dit, affiché, répété, diffusé, pour argent comptant, tout en aiguisant sa conscience de qui parle, dans quel rôle, pour dire quoi et avec quels objectifs.

Et cette affirmation est valide même dans les préparations aux concours du premier ou second degré. Ainsi dans les épreuves de grammaire moderne, il s'agit certes d'analyses d'occurrences linguistiques dans un texte, mais la capacité à écouter la langue actuellement employée et à formuler des hypothèses explicatives aux évolutions constatées constitue une excellente propédeutique. « Le mercredi je suis *sur* Dijon », « Préviens-nous quand tu seras *sur* Paris », « sur » et non « à », voilà ce que nous pouvons entendre autour de nous depuis quelques années. Pourquoi cette évolution d'une préposition *à* vers ce *sur* ? Le sens de la préposition *sur* est pourtant «relativement stable et aisément identifiable » selon les grammaires légitimées dans les préparations aux concours (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 372) ; mais on peut voir dans ces énoncés un sémantisme liant la localisation à l'activité, et au-delà une définition de l'individu comme être qui a des projets et qui réalise, plutôt que comme être en soi, stable. Une débat autour de cette interprétation a occupé une demi-heure dans deux séances de préparation à l'écrit et les étudiants qui se posaient activement et ouvertement les questions furent ceux qui dans la suite de l'année ont réussi leur concours de CAPES et de CERPE, dédiés respectivement au second et au premier degré d'enseignement.

Il apparaît donc que bien apprendre, au double sens de l'apprentissage et de l'enseignement, tout comme être un bon chercheur, suppose de demeurer capable de s'étonner, c'est-à-dire vivant et présent à ses activités, sans pour autant avoir abdiqué sa mémoire (travaux d'autrui, d'avant…). C'est ce que je voudrais montrer à partir d'expérimentations ; ce choix des expérimentations est lié d'une part au fait que des résultats immédiats ou proches peuvent être saisis, et d'autre part à la méthodologie des recherches prises en compte ici. Un autre article de ce même numéro montrera l'apport à la formation des enseignants des recherches présumées a priori non liées à eux.

Au total…

- la recherche en sciences du langage (par la suite, SDL) permet de *fonder ses pratiques,* en comprenant mieux le fonctionnement des discours, de la langue, et des

langues, telles qu'employés dans des situations différenciées et avec des objectifs différenciés, en commençant par celles où on est / a été engagé ;

- la recherche en SDL, pratiquée bien entendu dans des conditions minimum de liberté (cf. ci-dessus § 1), contribue à *élargir le champ de conscience* des praticiens du langage, en particulier ici les enseignants, leur engagement et leur liberté, par exemple avec l'analyse des discours croisés dans le champ éducatif.

La formation des enseignants et les recherches et/sur le langage peut être une ouverture aux questionnements formateurs !

25 janvier 2015

Voici ce qu'écrit sur son blog *(le monde de Chouyo*, billet du 14 janvier 2015), à la suite des violences commises à Paris le 7 janvier 2015, une professeure d'histoire-géographie de la région parisienne. Sa description de son échange avec les élèves est en elle-même très utile pour tous les enseignants. Que fait-elle ? Sa démarche, née sans doute de l'expérience, de l'attention et de la réflexion, est exemplaire :

- D'abord *se situer* : qui est-elle, avec son histoire, son vécu, son métier, en face et avec des élèves adolescents ;
- Ensuite *prendre en compte les élèves tels qu'ils sont*, là où ils sont, y compris avec leurs rêves, leurs craintes et leurs incertitudes d'une façon simple : *en leur donnant la parole avec une demande d'expression et de description* ;
- Les amener à chercher le « pourquoi de ces événements » et réfléchir en dialogue ;
- - puis reformuler, développer, ouvrir des pistes de réflexion.

Comme elle dit, c'est « Compliqué. Il faudra y revenir, encore et encore.L'art du professeur. »

Bonne lecture !

******

Ce billet n'a pas été simple à écrire. Il rassemble à la fois mes interrogations, celles de mes élèves, ce que j'en comprends et ce que j'en ai tiré comme réflexions. Pas de conseils ici, mon expérience seulement.

Mes élèves, un drame et des mots

Que leur dire…

Le prof, c'est un être humain qui gère de l'humain, et l'histoire de chacun donne une coloration à la manière dont nous dialoguons à chaud avec nos élèves sur des événements tragiques comme ceux survenus en cette semaine de rentrée. J'ai un bagage, et je savais jeudi dernier qu'il allait me falloir compter avec, quand bien même je devais « être prof ».

Mon histoire, c'est la sidération pendant les trois jours qu'ont duré les attentats de Bombay en 2008, qui ont laissé la ville groggy pendant des mois ; ceux aussi de 2011 qui ont tué à quelques centaines de mètres de chez moi. Le fait en tant qu'Occidentale d'être cible potentielle s'est ajouté à mon histoire parisienne et de voyageuse, d'avoir conscience que cela peut sauter n'importe où, n'importe quand. De savoir par mon histoire familiale que cela peut VRAIMENT dériver n'importe quand. J'ai retenu de cela le besoin de se réunir, de se serrer, de parler encore et encore, et d'accepter les regards qui se croisent et s'embuent : **l'élan viscéral de se sentir humain, solidaires, de partager la peine et l'angoisse**. C'est avec cette idée que je suis entrée dans une salle des profs bouleversée.

Mon histoire, ce sont aussi les cris « Vive Al-Qaeda, vive Ben Laden ! » proférés par des 4è devant les attentats de Madrid au début de ma carrière : colère, indignation, incompréhension, et l'absence de réponse institutionnelle à cela. Mes élèves n'avaient-ils donc pas d'empathie ? de retenue ? étaient-ils tous des militants potentiels de l'intégrisme armé ?

Un peu plus d'expérience m'a appris qu'ils étaient surtout des adolescents ; qui plus est, des ados élevés au pied d'un HLM du Val-d'Oise, enfermés dans un microcosme dont ils savaient déjà pertinemment qu'ils ne sortiraient jamais. Les vacances, c'était avec un sourire éclatant aller voir leur tante à Villiers-le-Bel. Des ados dont l'univers était pour nombre d'entre eux marqué par un non-dit absolu sur l'histoire familiale, le pourquoi de l'émigration (et je le vérifie encore aujourd'hui), si ce n'est « la guerre ». L'enfermement, géographique, corporel, intellectuel, culturel et historique.

Voici les élèves auxquels j'allais m'adresser.

Mes élèves.

Alors eux d'abord

J'ai commencé chacun de mes cours en leur disant : « il s'est passé quelque chose de grave, qui touche de nombreuses personnes et qui touche à plein de choses. Quelqu'un peut raconter ce qui s'est passé ? ». **J'ai refusé d'encadrer leur pensée, de recourir au bouclier des programmes :** faire rentrer le réel dans des définitions et des cases érudites créées par des adultes pour des adultes. J'ai refusé de partir du principe que j'allais contrer frontalement, du haut de ma position d'adulte et de prof, les éventuels dérapages : quand il faut lutter pied à pied contre des thèses fallacieuses, des idées dangereuses, il faut laisser les ados s'exprimer librement plutôt que de se protéger en réduisant immédiatement leur lecture à « liberté d'expression », « liberté de la presse », « laïcité ». **Les grands concepts viendront après, peut-être, selon ce qu'ils diront.**

Il s'est avéré que presque tous avaient suivi avec attention le déroulement des événements. Ils avaient retenu les noms, les lieux, les hypothèses déjà avancées par les médias. Ils avaient pour certains une lecture bien arrêtée, oscillant entre le « *ouais Charlie Hebdo est allé trop loin mais en même temps ça ne se fait pas de tuer* » et le « *c'est n'importe quoi, c'est pas des musulmans ça* » et « *en même temps, hein, la classe d'avoir une kalach !* » . Le travestissement de l'émotion, les mots et les provocations de purs ados. Mais ils étaient en demande de clarification, tout autant que nous.

Et ça, chercher le pourquoi, c'était déjà une victoire.

La disproportion

Dans l'attentat contre *Charlie Hebdo*, l'inadéquation entre l'insulte et la riposte n'est pas du tout venue à l'esprit de la plupart de mes élèves. Il faut dire que ces derniers se battent jusqu'à casser des nez, avoir la bouche en sang, se faire fracturer un tibia, pour une insulte : pour des mots proférés dans une classe, un couloir ou une cour de récréation. Juste des mots. Réellement du sang, réellement des plâtres. Dans une large proportion, ce sont aussi des élèves qui connaissent les coups comme réponse à des notes scolaires, des paroles, des soucis familiaux. Et quand ils s'intéressent d'eux-mêmes à la géopolitique, c'est uniquement au conflit israélo-palestinien, vu au prisme encore de la disproportion : de pauvres hères dépenaillés et affamés dans les ruines de Gaza face à la mécanique huilée et ultra-puissante d'Israël. **La disproportion est constitutive de leur vision du monde**, elle est naturelle et fait loi. Je soupçonne même qu'il y ait un peu de *Schadenfreude* [« joie mauvaise », en allemand] dans l'attitude de certains, si les coups tombent sur quelqu'un d'autre, c'est qu'ils ne tombent pas sur moi.

Alors là, j'ai repris la parole. J'ai comparé, donné des exemples simples. J'ai fait appel à leur sens de l'équité, très éveillé à cet âge-là le plus souvent. Où se trouve la gloire à frapper plus fragile que soi ? Où se trouve l'héroïsme dans la kalachnikov qui anéantit le crayon ?

La compassion variable

Dans leur description des faits connus, leur compassion était quasi nulle il faut bien l'admettre. Tout d'abord parce que *Charlie Hebdo* ne signifie absolument rien pour eux : par leur âge, leurs centres d'intérêt, leur milieu social, ils ne le lisaient pas, n'en connaissaient pas les dessinateurs et il n'y a aucune raison pour que des gamins nés entre 2000 et 2004 aient eu ce journal entre les mains. Et l'empathie quand on est ado, elle est d'abord pour son nombril, j'en veux pour preuve les hurlements de rire quand un élève tombe de sa chaise. *Charlie Hebdo* leur évoquait aussi une polémique sur la représentation de Mahomet parce que, uniquement, les médias l'avaient rappelée dès mercredi.

La compassion variable est un trait humain pointé du doigt à chaque catastrophe aérienne ou géologique : l'empathie est créée par la proximité réelle ou supposée avec les victimes, et nous pensons le monde en terme de proximité géographique (ce qui arrivait en Inde m'émouvait encore plus quand j'y vivais), religieuse (les églises brûlées et les chrétiens massacrés dans l'Est de l'Inde ou en Birmanie, avec les musulmans au passage, par les hindous et les bouddhistes touchent profondément des catholiques de mon entourage), ethnique pour certains (cela ne fait pas partie de mes cadres mais je le conçois).

Comme mes élèves ne sont pas moins humains que les autres, **leur émotion s'est dévoilée** quand ils ont entendus les noms de Ahmed Merabet, de Mustafa Ourrad, quand ils ont vu la couleur de peau et le nom de Clarissa Jean-Philippe. La proximité culturelle, ethnique. Et étrangement, l'âge a fait mouche aussi : ils se sont indignés en prenant conscience que certains des dessinateurs étaient des « papys ». Des papys armés d'un crayon, face à des kalachnikovs tenues par des trentenaires.

« *Ah ouais, là, c'est abusé quand même…* «

Il n'y a pas de fumée sans feu

Mais dans un univers fait de sanctions et de coups, lorsqu'il arrive quelque chose c'est qu'on l'a un peu cherché, non ? C'est sans doute l'argument qui revient le plus de la part des élèves, avec en ligne la polémique originelle, les caricatures de Mahomet, et la Une un peu trop fine pour qui veut ne trouver que de l'insulte partout dessinée par Cabu. Je n'ai pas eu besoin de leur projeter quoi que ce soit : apparemment, tous les avaient vues ou faisaient semblant de les connaître. Et de surenchérir sur le fait qu'ils avaient aussi regardé la vidéo où Ahmed Merabet se fait exécuter, ainsi que celles des journalistes régulièrement assassinés par Daesh.

Horreur… ou bien peut-être les rodomontades et roulements de mécanique d'adolescents…

Toujours est-il que le journal l'avait bien cherché, et donc avait mérité la punition. On rejoint là les réflexions qui surgissent souvent pendant l'année témoignant selon moi du besoin de justifier la terreur : si les nazis ont voulu exterminer les Juifs, si « tout le monde » déteste les Juifs, c'est que quelque part… ils ont fait quelque chose pour le mériter. L'enfant comme l'adolescent a besoin d'une explication à l'horreur, et quand bien même la peine est disproportionnée, ils établissent une réciproque immonde mais « logique » : si tu fais quelque chose, tu es puni ; si tu es puni, c'est que tu as fait quelque chose. Alors les dessinateurs de *Charlie Hebdo* l'avaient nécessairement cherché. **Sinon, c'est que le monde ne tourne pas rond…**

Que mes élèves n'aient aucune idée de ce que contenait et contient le reste du journal, les caricatures vitriolesques de Le Pen, du pape, de Dieudonné, de Sarkozy, d'imams et de rabbins, de tout le monde en fait n'a aucune importance. *Charlie* dans leur imaginaire est le journal d'une seule chose, qui aurait touché leur âme et leur conscience, la représentation du Prophète. « *Sérieux, ça ne se fait pas, ça, c'est de l'irrespect Madame !* » .

Alors parlons un peu de respect.

L'oukaze du respect

Cette notion, on en a badigeonné mes élèves depuis leur plus tendre enfance. Elle est devenue depuis une vingtaine d'année le quatrième mot à ajouter à la devise de la République, en banlieue pauvre en tout cas : le Respect, ce sera le cadre de pensée qui empêchera un peu la marmite d'exploser. Comme le mot « tolérer » (quel mépris : tolérer, c'est accepter de subir !), **le respect a tellement été vidé de sens qu'il s'applique à tout indifféremment** : on doit « respecter » les autres, accepter leur couleur de peau tout en cédant la place aux personnes âgées, ne pas cracher par terre et écouter l'opinion des autres, ne pas couper la parole aux professeurs et ne pas insulter les élèves. **Ce respect-là, tel qu'il a été enseigné, cela s'appelle la politesse.**

La loi elle ne s'occupe pas de politesse, mais ça mes élèves ne le savent pas. Pour eux, *Charlie* et tout le monde est contraint par la loi d'être poli et précautionneux : ne pas insulter la religion des autres, ne pas moquer les convictions des autres puisqu'il est écrit que « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses* » . Inquiéter, embêter, moquer, respecter : c'est du pareil au même. De plus, la loi de 1905 reconnaissant toutes les religions et leur pratique, comme la pratique de l'Islam implique de ne pas représenter Mahomet il est imposé à tous de ne pas insulter les croyants musulmans en représentant Mahomet… Raccourcis, contre-vérités, mésinterprétations, raisonnements erronés : là, on le sait, il y a du

boulot et ce n'est pas avec la portion congrue d'heures de cours que l'histoire-géographie-éducation civique reçoit avec des programmes pantagruéliques qu'on en arrivera à bout.

La relativité des lois

Et puis, il faut revenir à Antigone.

Expliquer encore et encore à des esprits pétris de religieux, et pas seulement d'Islam mais aussi de christianisme évangélique, que la religion est une conviction personnelle, qu'elle n'est pas au-dessus de la loi quand bien même elle importe à notre esprit, notre coeur, nos traditions. Qu'il ne peut pas y avoir blasphème dans un journal français, puisque les dessinateurs n'étaient pas musulmans, qu'ils n'ont pas obligé les musulmans à dessiner des images du Prophète, qu'ils ne les ont pas obligés à les regarder ou à acheter le journal. Et parce que tout simplement, le délit de blasphème n'existe pas en France.

Ils comprennent très bien que chaque pays a ses lois, mais leur inexpérience leur empêche de savoir qu'une personne qui se déplace est soumise aux lois du pays où elle se trouve. Je leur ai raconté la déférence absolue due au roi de Thaïlande et à ses photos quelle que soit notre nationalité, je leur ai dit l'interdiction pour moi, femme, de conduire en Arabie Saoudite alors que j'ai le permis, de me rendre et me déplacer sur le territoire si je ne suis pas accompagnée d'un tuteur, père, frère, mari ou fils, alors que je suis indépendante. Parce que c'est la loi, quand bien même elle offense mes convictions personnelles et éventuellement religieuses. La loi humaine est au-dessus des lois divines. Sauf dans les pays où il est clairement dit que c'est la loi religieuse qui fait loi. Mais ce n'est pas le cas en France. **Il y a là une nécessité de hiérarchiser, de séculariser la pensée, avec des élèves qui ont du mal à faire la part des choses.**

Expliquer enfin qu'une tradition religieuse ne concerne que les croyants de cette religion, pas les pratiquants d'autres religions ou les non-croyants. Ce qui est évidence pour moi, adulte et athée, ne l'est pas du tout pour eux. Je n'ai pas, habitant avec toi, à exclure le porc de mon assiette si ta religion implique de ne pas en manger : **il en va de la politesse que lorsque je cuisine, je te propose un plat sans porc, mais qu'il en va aussi de la politesse que tu ne m'imposes pas de manger sans porc** (tiens, ça me rappelle mon billet sur le végétarisme ça…). Tu ne m'imposes pas tes contraintes, je ne t'impose pas les miennes : c'est ça, la politesse, le « respect ».

Compliqué. Il faudra y revenir, encore et encore.

L'art du professeur.

Le « deux poids deux mesures »

Progressivement apparaît en dialoguant avec les élèves un sentiment sous-jacent qui parcourt bien des cours d'histoire. Le sentiment de ne pas être écoutés, de ne pas être entendus surtout.

Evidemment c'est en grande partie lié à cet âge où l'on rit et crie fort dans les rues pour se faire remarquer, l'âge où l'on surjoue l'agressivité en pensant que c'est de la personnalité, l'âge où pour s'affirmer soi on s'affirme avant tout contre tous. Mais il y a aussi, notamment pour mes élèves d'origine algérienne, une mémoire occultée faite de confusions, de non-dits et de sang : bien souvent à l'origine de la migration de leurs parents, et non de leurs grands-

parents, la Guerre d'Algérie est un point de cristallisation. Mes élèves confondent en toute candeur la guerre d'indépendance et la guerre civile, en font un récit manichéen…

Mais si vous saviez. La demande pressante, presqu'une supplique, chaque début d'année dès la 6è : « *Madame, on parlera de la Guerre d'Algérie cette année ?* » . Si vous saviez le poids mémoriel, le travail énormissime qu'il y a à faire pour rendre droit de cité à une mémoire qui empoisonne ces gamins et nous avec, un désir de vengeance fondé sur rien, un besoin que soit reconnue une souffrance endossée par chaque génération. Pas un *mea culpa* mais un véritable travail d'historien et de pédagogie pour donner des pistes, un cadre de réflexion, une place réelle dans les mémoires et pas un cours-croupion, qui permettrait à ces élèves et à ces jeunes d'accéder à une reconnaissance après laquelle ils désespèrent.

L'étape suivante ? Comme ces ados ont souvent l'âge émotionnel d'un enfant de 3 ans, pire que de ne pas être écouté, c'est avoir le sentiment que d'autres sont plus écoutés que nous.

Le sentiment d'injustice est alors décuplé.

Se rendre intéressant

La dieudonnisation fonctionnant bien, la question des Juifs et de la Shoah est de temps à autre soulevée par un élève plus provocateur ou plus volubile que les autres. Cela prend la forme du « *on parle trop des Juifs et pas assez de « nous »* » , « *on peut blaguer sur les Arabes mais pas sur les Juifs* » . Si l'on enlève les mots qui heurtent et que l'on écoute le ton, on entend effectivement « *moi, moi, moi* » .

J'ai au début de ma carrière été désemparée de devoir expliciter ce qui relève de l'empathie, de l'humain, de la finesse, ou peut-être d'une éducation. Mais j'explique. Rire de la mort de 6 millions de personnes, femmes et enfants compris, dans des circonstances d'une cruauté infinie est aussi peu adéquat, drôle et pertinent que de faire de l'humour sur les tortures en Algérie ou les conditions et les conséquences de la traite négrière. Que faire de l'humour, c'est pointer une contradiction (du type : « *t'es une fille, t'as pas de shampooing ?*« … nan, désolée, c'est pour me détendre un peu…) et la mettre à distance pour faire passer un message, ou détendre l'atmosphère sur un sujet sensible ou douloureux. Voyez le *Charlie Hebdo* d'aujourd'hui en la matière…

S'ajoute parfois l'argument que si les synagogues et les écoles juives sont protégées, c'est parce qu' « *il n'y en a que pour les Juifs et qu'ils veulent se rendre intéressants* » . Il y a l'idée qu'être protégé c'est être faible, ou bien auréolé de prestige : comme une star ou un footballeur, on est quelqu'un d'important. Donc si les Juifs sont protégés… c'est qu'ils sont plus importants que les autres ?

Lutter pied à pied, doucement, ne pas tomber dans le panneau de la confrontation, opposer des faits, des faits, des faits. Rappeler que des Juifs ont été tués à Toulouse, dans une école, récemment et uniquement parce qu'ils étaient juifs. Et que l'HyperCasher n'était pas une épicerie choisie au hasard mais parce que juive et fréquentée par des Juifs. La menace est réelle et concrète. Il y a des morts au bout.

Et puis raisonner un peu par l'absurde. Leur demander s'ils désirent donc que des musulmans soient tués dans un attentat contre une mosquée pour enfin « avoir la chance et le privilège » de vivre une vie surveillée ? D'aller à l'école coranique accompagnés par des policiers ? Leur

demander aussi s'ils pensent que les gamins de Peshawar trouvent ça drôle d'avoir gagné le privilège d'aller à l'école protégés…

La spécificité de l'antisémitisme

Mais le plus intéressant dans tout cela, c'est de revenir aux mots.

Une des questions qui hérisse mes élèves, c'est de savoir… pourquoi on a besoin d'un mot différent dans la loi et dans le vocabulaire quotidien pour qualifier la haine des Juifs ? Leur interrogation est sincère et récurrente, parce qu'elle introduit encore cette idée que « *pour les Juifs, c'est toujours différent* » .

Le racisme est un des autres sujets transversaux de la scolarité de mes élèves, on l'aborde par les programmes, on l'aborde par les projets dès le primaire. Le racisme opère sur des critères d'ethnie, de religion, d'origine géographique etc. Dans leur idée, l'antisémitisme devrait être intégré sous le concept de racisme. Et c'est peut-être ce qui m'a demandé le plus de temps à clarifier pour moi-même… pourquoi le racisme est-il distinct de l'antisémitisme… que recouvre donc cette notion d'antisémitisme…

… rien. Rien de concret. Ce n'est pas une question de pratique religieuse ou de concurrence. Ce n'est pas une question de couleur de peau. Ce n'est pas une question d'origine géographique. Ce n'est rien de physique, de culturel, de politique, ce n'est rien de tout cela. Peut-être la réflexion la plus édifiante à cet égard a été celle d'une élève me disant « *Madame, quand on va dans le quartier des Juifs, ils nous regardent bizarrement* » .

Voilà. **Le rien absolu. Et tout ce qui s'engouffre dedans :** les fantasmes et les rumeurs, tout peut avoir un sens puisque de toute manière, l'antisémitisme ne repose sur aucun critère concret. Tout peut donc venir l'alimenter : un peuple différent (rare), l'argent (toujours), la puissance occulte (moins à leur âge), la manipulation (plus). Le fantasme qui perdure depuis les débuts du christianisme, avec ses couches qui s'ajoutent à chaque crise de l'histoire : les rites sanguinaires du Moyen Âge, le critère du sang introduit par les rois espagnols, l'âpreté au gain des grands argentiers du roi et de l'industrie etc.

« *Alors Madame, pourquoi leur tape-t-on dessus s'ils n'ont rien fait ?* » . *Pharmakos*, le bouc émissaire, El Fennec me rappelant très justement ce proverbe shadok :

Alors ?

Un prof est sous le feu nourri de mille questions à la fois. Le dialogue est possible mais le débat serein ne l'est pas tant nous sommes tous face à nos limites quand ce qui nous semble évident, moralement et socialement, est mis en cause. Nous sommes en première ligne d'une lutte pour laquelle nous n'avons que trop peu de moyens, humains et horaires. Pas besoin de textes pétris de bonnes intentions, pas besoin de liens vers des séquences sur la liberté d'expression, pas besoin d'émission sur « comment parler des attentats avec les élèves » : donnez-nous des médecins scolaires, des assistantes sociales, des COP, des assistants d'éducation, des éducateurs, des profs payés et traités correctement. Donnez-nous des heures pour aider à réfléchir, interroger et comprendre le monde dans lequel nos élèves vivent et sont amenés à prendre part. Tout simplement.

Les propos de certains de mes élèves, rares pour les provocateurs, plus nombreux pour les « testeurs », paraissent outranciers ? Ecoutons-les. Que nous disent-ils d'eux, de notre société, de nous ? **Ces élèves tâtonnent. Questionnent. Répètent. Provoquent. Essaient d'interpréter à partir des seuls cadres de pensée dont ils disposent.** Ce sont des adolescents qui sont en train de se former. A les contrer en ridiculisant leurs vues que nous jugeons étriquées, passéistes et dangereuses, nous perdrons à chaque fois. Ce sont des ados et nous sommes des adultes. Ecoutons-les avant de les qualifier de « graine d'islamistes »…